

## 学校病理と子どもの人権

著者	篠原 清昭
雑誌名	学校経営研究
巻	15
ページ	115-121
発行年	1990-03-01
その他のタイトル	School Pathology and Child's Human Rights
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00124708">http://hdl.handle.net/2241/00124708</a>

# 学校病理と子どもの人権

東海女子短期大学 篠原 清 昭

## 1. 子どもの人権論の転換

### 1. 人権の区別論

近年、体罰・管理教育などの学校病理現象の進行のなかで、子どもの人権がさまざまに論じられている。しかし、これらの人権論議のなかで注意しなくてはならないのは、論じられている対象が、必ずしもこれまでの教育人権（「教育を受ける権利」・「学習権」）ではないということである。

一般に、子どもの人権は、「教育だけに特有な人権である『教育人権』と、広く他の社会分野にもわたる一般的な人権・『一般人権』」<sup>(1)</sup>に分けられるが、今日問題とされるのは後者・「一般人権」である。たとえば、教師の体罰により侵害される子どもの生命権・身体権・健康権、管理教育の発動により侵害される子どもの私生活の自由とプライバシーの権利などである。

これまで、子どもの「一般人権」は当然に守られなくてはならないものとして、「教育人権」の前提条件とされてきた。それは、歴史的にみて、戦後の日本の公教育が思想的に両者を一気に統合したものであること<sup>(2)</sup>。そして、現在の教育界の運営が両者を予定調和的に一体的なものとみなしていることによる。

しかし、今日体罰や管理教育など非常識ともいえることが「教育的配慮」や「教育的指導」の名のもとに<sup>(3)</sup>、子どもの「生命・自由及び幸福追求に対する権利」（憲法第13条、「基本的人権」）を侵害している。ここに、新たに子どもの一般人権が教育人権と区別して論じられる必要が生じたといえる。

### 2. 教育人権の再考

これまで、教育人権（直接には「学習権」）は、「子どもの人権の中心であるとともに、その将来にわたってその他の人権の実質的保障のために不可欠のもの<sup>(4)</sup>」とされてきた。しかし、こうした理念は近年の人権侵害の現象のなかで美文化し、逆に形骸化した学習権論への批判に繋がっていった。その形骸性への指摘は、これまでの学習権論がたとえば「理念としての教育」を意味する教育ヒューマンイズム論と何ら変わらないという批判であるとともに、さらに同時にそれが教育運動論のレベルで、「教育内容決定論の所在を導き出す法理論上の単なる道具概念<sup>(5)</sup>」に使われているという批判でもある。

そこには、（教育人権に対して）一般人権が「理想的・観念的論議ではなく学校教育の深刻な現実が緊急不可欠に要請している教育法論理<sup>(6)</sup>」であること。さらに、教育人権それ自体の新

たな教育法論理の役立つパラダイムになり得るという学問的期待もある。

それは、子どもの人権に視点を置くことにより、“国の教育権と国民の教育権の対立”という大きな問題から、一人ひとりの子どもの人権という「小さな問題」へ<sup>(7)</sup> 教育法関係の視点を移すことでもある。

## II. 子どもの人権侵害と学校病理構造

子どもの人権侵害をもたらす学校の病理構造を解剖しなくてはならない。それは、端的には、「『能力主義』の教育と『管理主義』の教育が相互浸透的・補完的さらに相乗的に、教育矛盾を子どもの上に凝縮させている教育構造<sup>(8)</sup>」ということができる。その構造は、かなり複雑な連鎖をもっている。

### 1. 意識構造

まず問題とされるのは、子どもと直接に対応する教師の精神病理構造である。本来、教師と子どもの関係には、その活動の特質から「教師が好むと好まずとも客観的には『すすんでいうことをきく』という〈権威原理〉が介在している<sup>(9)</sup>」といわれる、この〈権威原理〉は性善的な「よき教育」の指標であるとともに、同時に「道徳的要請を教え込む一連の権力メカニズム<sup>(10)</sup>」に容易に組み込まれる〈作動原理〉でもある。

この場合、「すすんでいうことをきく」という〈権威原理〉は、「権威をもっているといわれるもののなかにはなく、権威を感じるものの内部に投射されたもの<sup>(11)</sup>」として存在する。つまり、権威を行使する教師の側には意図的に操作できない自然発生的情動として生じる。そのため、その成立は不確実である。したがって、教師の内にはこの不確実さへの不安から、他から（自己及び自己の力以外という意味）の〈いうことをきかせる力〉の借用を図り、それに極度に依存する心理が働く。それが権威主義である。

このとき、他から借用する〈いうことをきかせる力〉には二つのものが認められる。一つは、まさに相手（子ども）を即効的に威圧する「暴力」である。それは、一種の権力主義である。その延長線上に体罰が生じる。もう一つは、「内申書」により呪縛することを最大の機能として、子ども集団を丸ごと全体主義的に抱え込むことを教育原理とする「学校化<sup>(12)</sup>」としての制度的権威である。その延長線上に管理教育がある。

ところで、こうした（一部の）教師の病理性は一般には容易に診断できない。それは、彼ら自身が自らの人権侵害行為を人権侵害とは考えず、逆に効果ある「教育的配慮」・「教育的指導」と考えているためである。さらに、また人権侵害という犯罪行為の現場が世間から隔絶した学校及び教室という「聖域」であり、表面的には「“一定の教育目的”をもった“教育活動”という外形性を装っている<sup>(13)</sup>」ためである。

## 2. 組織構造

(一部の)教師が子どもの人権を侵害するという精神病理は、子ども自身の精神的・肉体的生活世界のなかに微分化されるとともに、同時に学校組織(教員集団)全体に積分化・制度化される。つまり、教師一人ひとりの「学校教員」としての制度的権威(地位・身分・権限)の借用が、その地位・権限の背後にある公権力機関としての学校制度体への依存を高め、学校組織自体を権威主義的な組織風土として醸成する。

学校のこうした権威主義的な組織風土を説明するものを「規則主義」と呼ぶことができる。本来、学校組織もその管理・運営における形式的合理性の要請から、ある程度の官僚制的組織の形態を採り、一定の規則にもとづいて組織の権限配分やヒエラルキーを形づくる。しかし、その規則は特殊である。つまり、学校の規則は、一般の社会組織と同様、組織自体の目標達成を指標とする合理的規範という性格をもつとともに、生徒規則・教員服務規程にみられるように、(教育)倫理的規範としての性格を併せもつ。むしろ、合理性と倫理性という二元的な規範原理を「教育的配慮」の名のもとに混合させているところに、学校組織固有な規則主義をみることができる。

たとえば、生徒指導のための教育的・倫理的規範であるべき「生徒心得」が、ある種の法としての強制性や権力性をもつ「生徒規則」にすり変えられ、後者の法としての押し出しにより、「教育指導」という名の統制を果たすという特異な法状況がある。こうした法状況は発展して、「限りなく自己増殖して行くダイナミックな運動態<sup>(14)</sup>」と化し、人格統制のシステムを形づくっていく。そこには、当然に管理のための「視線の統制」を通じて権力の効果を生じさせ、「視線の作用」によって強制を加える「〈学校制象〉のシステム<sup>(15)</sup>」が生まれる。

ところで、こうした学校組織の権威主義的構造は、他方において学校の保守主義的特性に見守られていることを忘れてはならない。その「保守主義」とは、個人においては、免許制度と内部昇格制度による教職構造の自己永続性をもととして、制度においては、日常的無風状態のなかで呪縛として批判されやすい官僚性を指す。

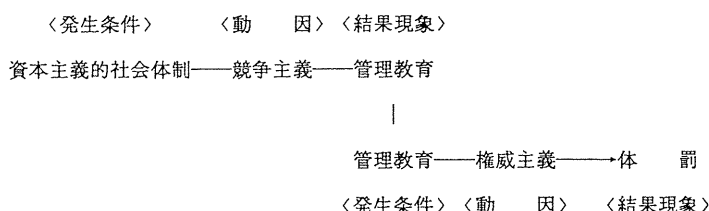
## 3. 社会構造

教育の名において子どもの人権を侵害しているという矛盾は、現象的には学校を患部としてその症状を表している。しかし、学校の外、学校を取り巻く社会がさまざまな病原菌をふりまき、培養させていると考えることもできる。この場合の社会とは、資本主義社会体制の下位体系である公教育社会体系である。

公教育社会体系という広がりのなかで教育病理の構造を〈発生条件〉・〈動因〉・〈結果現象〉の因果性で捉えてみよう(図1参照)。

たとえば、「管理教育」を〈結果現象〉とみるならば、そこに「競争主義」を〈動因〉とする〈発生条件〉・「資本主義的社会体制」がある。さらに、「体罰」を〈結果現象〉とみるならば、同様に「権威主義」を〈動因〉とする〈発生条件〉・「管理教育」をみることができる。こ

図1 教育病理の社会構造連鎖



の場合、全体構造は中間の「管理教育」が〈結果現象〉から〈発生条件〉に転化することにより、最終的に一つの大きな連鎖となって繋がっていく。

ところで、こうした連鎖を連鎖として接着するものがある。それは、〈動因〉としての「競争主義」・「権威主義」であり、換言すれば、ホンネとしての社会意識である。それは、「人間にとって競争の意味を問わない教育原理などない<sup>(16)</sup>」という自由化論であったり、学校は人々の上昇異動への強い「野心」を満足させる「ふるい分け装置<sup>(17)</sup>」であると言い切る現実主義的意識をいう。また、「教育とは一つの権力関係である。<sup>(18)</sup>」というドグマに率直に従う教師たちの権力意識をいう。これらの社会意識は、ホンネであるということの押し出しと排他性により、社会の全体意思として普遍化されやすい。

### III. 教育意識のなかの人権意識

#### 1. 子どもの人権各論

いくつかの人権侵害の事例と法解釈を考えてみる。

##### (1) 言論・表現の自由

髪型・服装の規制に関して、たとえば男子の長髪を校則で禁止し、丸刈りに統制することに対して、憲法第21条（表現の自由）違反とする無効の訴訟がある。これらに関しては日本弁護士連合会のつぎの勧告（「埼玉県大井中学・坊主丸刈り強制事件」1974年1月29日）が重要な人権思想を展開している。

「頭髪は、身体の一部であり、髪型は人格の象徴であるから、これを規制することは憲法上保障された基本的人権である人身の自由と表現の自由を制約することになる。……生徒の頭髪を規制するには、教育上の規制を正当づける合理的理由、即ちこれを規制しない場合における学校秩序ないし教育課程に対する明白かつ実体上の侵害の危険が、現存しなくてはならない。……教育上の規制は合理的理由が認められないから違法であり、生徒心得の頭髪規制条項は無効であるから、生徒に対して何等の拘束力をもつものではない。<sup>(19)</sup>」

## (2) 人身の自由

盗難事件の取調べなどの「行き過ぎ」が、学校側において、他の生徒の人権保障や学校の基本的秩序維持として承認される場合がある。しかし、その教育指導が暴力を用いたり自白や供述を強制する場合、当然な違法行為であり、「前近代的国家における刑事事件被疑者の取調べ<sup>(20)</sup>」と同様となる。

## (3) 幸福追求の権利

高校生のオートバイ規制（「免許を取らない」・「バイクに乗らない」・「バイクを買わない」）が問題となる。

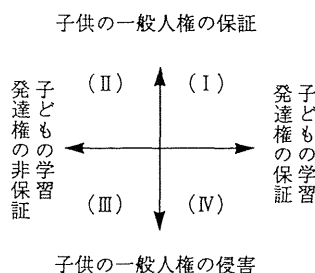
16歳から免許取得を認めている一般法・「道路交通法」に対して、学校側が一般法の下位法・学校慣習法（校則）により、上記のことがらを強制することが違法問題となっている。一般に、校則で免許取得を禁止したり、許可制とする根拠はつぎのこととされている。a. 生命身体  
安全 b. 学習への悪影響の防止 c. 暴走族への加入・暴走行為のおそれや非行の防止。

しかし、aについては免許取得16歳以上とした「道路交通法」の存在がある。b. cについては、それらが短絡的に学習不熱心や非行への基準と考えていることに疑問がある。

以上、わずかな人権侵害の事例を通していえることは、学校もしくは教員集団の意識のなかに、人権保障という憲法意識が、「教育的指導」という教育意識により不問にされる場合があるということである。この場合、彼らの法意識のなかには学校を場とする新たな「特別権力関係論」がある。多くの人権訴訟は、このように学校側の教育規範と社会的な法規範の二元的法解釈論上の対立として生じている。

## 2. 教師の教育法意識と教育意識

図2 教育人権と一般人権の相互関係



（今橋盛勝「教育法と法社会学」  
（122頁）より抜粋）

今橋盛勝氏は、今後の子どもの人権保障のあり方として、現場教師に対して法的知識と法に固有な分析視覚を求める。それは、具体的には、上図にみられるように、教育人権と一般人権の同時保障を新たな教育法的基準とすることを提唱するものである。

この場合、教師一人ひとりの教育法意識に着目するとき、教育法意識それ自体がかなりの程度教育意識により影響される状況がある。もちろん、教育意識はそれ自体「教育実践の主体的もしくは主観的側面<sup>(21)</sup>」を構成し、「教育に対する一種の価値観であり、価値意識<sup>(22)</sup>」であり、否定されるべきものではない。

しかし、こうした教育意識が教育法意識に転化しようとするとき、その中間に媒介類として、教師としての存在が位置づく。その存在は、外に対する（階級者としての）構えと内に対する（教育専門職としての）構えをもつ。このとき、特に後者の構えにおいて、たとえば、本来の専門職意識に「専門性の内包に常に一つのあいまいさ、恣意性がつきまとっている<sup>(23)</sup>」ため、教育法意識に曖昧性を継承することがある。そこに、“教育論”的枠組みにより法的判断・責任を不問にするという反憲法的な特殊法状況が生じるといえる。

したがって、教育人権と一般人権の同時保障は、教育法思想の原理論としては成立しても、残念ながら実際の人権侵害を克服する教育法理論としては困難な課題をもつ。その点において、学校内部、教育過程における子どもの教育法関係の分析が今後の（研究的）課題として残る。

## 註

- (1) 兼子仁・堀尾輝久『教育と人権』岩波書店、1977年、233頁。
- (2) このことは、19世紀以来の長い近代の歴史において、一般人権が国民の意識にもとづいて形成され、教育のしくみも、それをふまえたものにつくり上げられた西欧に対して、日本の公教育の成立が必ずしも、一般人権から教育人権へという思想的流れを経なかったことを指す。
- (3) 日本弁護士連合会編『学校生活と子どもの人権』（第28回人権養護大会シンポジウム第一分科会 実行委員会）1982年、232頁。
- (4) 兼子・堀尾前掲書、67頁。
- (5) 今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂、1983年、72頁。
- (6) 同書、85頁。
- (7) 同、92頁。
- (8) 同、57頁。
- (9) 増山均『教育実践における指導の概念』、矢川徳光編『講座 現代教育学の理論1』青木書店、1982年、75頁～76頁。
- (10) 山本哲士『学校の幻想 幻想の学校』新曜社、1985年、271頁。
- (11) なだ いなだ『権威と権力』岩波新書、1974年、35頁。
- (12) このときの「学校化」とは、制度体もしくはイデオロギー装置としての「学校」が、一般社会にさまざまな潜在的・顕在的な教育の機能を集中化（独占）する現象を説明する概念として使われている（吉本隆明・山本哲士『教育 学校 思想』日本エディタースクール出版部、1983年、3頁～31頁、参照）。
- (13) 今橋盛勝 前掲書、82頁。

- (14) 坂本秀夫『生徒懲戒の研究』学陽書房，1982年，33頁。
- (15) 山本哲士 前掲書，286頁。
- (16) 香山健一「『教育の自由化』論争の歴史的意義」（ぎょうせい編『臨教審と教育改革 第2集』1985年，23  
9頁～246頁，所収），245頁。
- (17) 天野郁夫『教育と選抜』（教育学大全集 5）第一法規，1982年，11頁。
- (18) 彌永信美「恥ずかしい教育」『現代思想11』1985年，13－12 青土社，1985年 253頁。
- (19) 日本弁護士連合会編 前掲書，236頁。
- (20) 永井憲一・今橋盛勝『教育法入門』日本評論社，1985年，135頁。
- (21) 稲垣忠彦「教師の意識構造」『教育社会学研究』13 東洋館出版社，1958年，51頁。
- (22) 矢野俊「地域教育社会学序説』東洋館出版社 1981年，189頁。
- (23) 矢野正子「専門職化をめぐる教師の意識構造」『教育社会学研究』24 東洋館出版社 1969年，150頁。